


estrategias europeas en el aprendizaje permanente

una introducción crítica

licínio c. lima y paula guimarães

estudio preliminar de marina aparicio barberán

 sendas y trayectorias del pensamiento • número 5

*estrategias europeas
en el aprendizaje permanente
una introducción crítica*

licínio c. lima
paula guimarães



Índice

INTRODUCCIÓN. LA EDUCACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA EN LA UNIÓN EUROPEA <i>Marina Aparicio Barberán</i>	9	7
PRÓLOGO	21	
I. INTRODUCCIÓN	25	
II. LA EDUCACIÓN PERMANENTE, LA FORMACIÓN CONTINUA Y EL ESTADO	33	
2.1. Algunos conceptos básicos para el análisis de la política de la educación	33	
2.2. El estado de bienestar, el estado neo-liberal y las políticas de la educación para adultos	38	
2.3. La educación permanente y la formación continua	51	
Ejercicios y tareas	58	
Instrucciones básicas para el role playing:	60	
III. EL ANÁLISIS DEL APRENDIZAJE PARA ADULTOS Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS	63	
3.1. Los modelos de la política analítica del aprendizaje para adultos y la educación: introducción	63	
3.2. El modelo democrático-liberador	67	
3.3. La modernización y el modelo de control del estado	75	
3.4. El modelo de gestión de los recursos humanos	87	
IV. LA UNIÓN EUROPEA: ESTRATEGIAS PARA LA FORMACIÓN CONTINUA	103	
V. LA UNESCO COMO ACTOR DE LA POLÍTICA EN LA EDUCACIÓN	163	

[Continúa en el aprendizaje permanente]

Editor: pep aparición guadas

Traducción: Xavier Montero Horche

Maquetación: gap

© Los autores

© Edicions del Crec, 2012

Noguera, 10 - 46800 Xàtiva (Valencia)

crec@divales

www.crec.info/

ISBN: 978-84-15103-26-4

Depósito Legal: V-2865-2012

Imprime: Matéu Impressors, s.l.

Ctra. de Simat. Pol. Ind. «Pla de la Mesquita» nau H - 46800 Xàtiva

VI. COMENTARIOS FINALES	203
LISTA DE ABREVIATURAS	209
BIBLIOGRAFÍA ANOTADA	211
REFERENCIAS	215
DOCUMENTOS OFICIALES DE POLÍTICA	225
ENLACES	229
SOBRE LOS AUTORES	231

1. Introducción

En los últimos años, el ideal de la educación permanente (EP) ha reaparecido de una manera notable, aunque se está replanteando ahora en términos principalmente económicos e instrumentales y se ha centrado en una concepción pragmática —la de la formación continua (FC). Pero la formación continua no llega a veces a satisfacer un proyecto político-educativo progresista o un razonamiento pedagógico crítico, como si la alabanza del aprendizaje se deba a que es algo bueno y útil en sí mismo, independientemente de sus objetivos, valores, procesos y otros conceptos parecidos.

El alcance educativo de ciertos procesos de aprendizaje y educación de adultos (AEA), preocupados por la cualificación o la adquisición de competencias, según el lenguaje corriente en los discursos de la política de hoy, está a menudo incompleto o diluido por las estrategias europeas y sus programas. Esto significa que la educación —tomada como un conjunto que abarca no sólo el conocimiento técnico e instrumental y las competencias profesionales sino las dimensiones culturales, sociales y políticas orientadas hacia una interpretación crítica del complejo mundo en el que vivimos, así como la participación de los ciudadanos en el proceso del cambio global— se convierte en algo secundario cuando no está relacionada con los procesos burocráticos de la instrucción y la educación formal. Corremos el riesgo de subordinar la AEA a un pedagogismo con raíces económicas y gerenciales que se basa en la creencia ingenua de que la sociedad y la economía cambiarán en direcciones supuestamente claras, establecidas por consenso, a través de la FC individual. A veces parece que todos los problemas sociales y económicos coincidirán con el aprendizaje, la recualificación, la resocialización, la terapia de reeducación como si fuera posible resolver sólo los problemas estructurales, o principalmente, por medio de soluciones biográficas a través de la acción aislada de individuos productivos, eficaces, ultracompetitivos, solitarios.

26 | La educación para la economía, por ejemplo, era im-
portante en el informe *Aprender a ser*, coordinado por Edgar
Faure para la Organización educativa, Científica y cultural
de las Naciones Unidas (UNESCO) a principios de los se-
tenta. Sus autores proponían una educación que capacitara a los
individuos para entender la economía y transformarla y democra-
tizarla y no solamente para reproducirla —es decir, habilitarlos para
presentar una crítica de la economía capitalista basada en un regis-
tro filosófico humanista y una referencia política que combinara el
análisis y las propuestas democráticas sociales radicales.

De hecho, sería irresponsable concebir hoy a la AEA dando
la espalda a la economía y a los problemas del empleo y de la des-
ocupación. Esto no significa, sin embargo, que se haya convenido
que la educación para adultos (EA), la educación y formación
profesional (EFP) y la FC están renegando de sus responsabili-
dades éticas y políticas de la cultura crítica de la realidad social
y su posible transformación y de reafirmar la ciudadanía demo-
crática. Las orientaciones políticas y las estrategias que adoptan
una posición de mera adaptación funcional a los imperativos del
nuevo capitalismo que reducen la FC a una pequeña parte en sus
universos multifacéticos han estado por consiguiente sujetas a crí-
ticas. Esto significa que una concepción democrática de la AEA no
puede ignorar la economía, ni puede adoptar una actitud pasiva
de subordinación, aplastada por la fuerza de intereses económicos
que no surgen de manera democrática sino del mercado compe-
titivo que, por definición, no tratan de producir justicia social ni
solidaridad humana.

Hay una tensión permanente entre la adaptación y el cambio
en cualquier proyecto de educación democrático que se proponga
construir sujetos de la historia que sean libres, conscientes y críti-
cos. La educación estaría ciertamente impotente y sería ideológi-
ca, como ha dicho Adorno (cf. 2002), si ignorara el objetivo de
la adaptación y no preparara para la vida; pero estaría abierta a la
crítica si sólo prometiera la adaptación y la producción de perso-
nas equilibradas, por usar la terminología de Adorno, incapaces
de imaginar «otros posibles mundos» y de comprometerse en su
transformación social.

Hay muchas razones, sin embargo, para reconocer que las
políticas de la AEA más humanistas, democráticas y críticas se
pueden haber desgastado en los últimos años. La educación tien-
de ahora a ser reemplazada por el aprendizaje individual, la
naturaleza social de la educación por objetivos estrictamente
personales, la transformación por la mera adaptación y la so-
lidad por la rivalidad. Si esto es así, entonces se necesita un
análisis crítico del proceso del cambio educativo y social y de los
actores institucionales que pueden llegar a operar este cambio de
política —por ejemplo, las agencias internacionales y otros actores
supranacionales como la Unión Europea (UE), pero también el
Estado nación, el comercio y la sociedad civil.

Algunos autores sostienen que las soluciones de la FC más
pragmáticas y tecnocráticas han estado relacionando realmente
la vida con una larga serie de experiencias de aprendizaje consi-
deradas útiles y eficaces, conectadas con una cierta racionalidad
económica que tiende a instrumentalizar la vida y separarla de sus
aspectos menos comerciables. Algunos planteamientos se olvidan
o rechazan la substancia de la vida a través del aprendizaje, porque
los defensores de este concepto pragmático del aprendizaje han
optado por estándares estrictos de utilidad y adaptabilidad indivi-
dual, a veces hasta la alienación.

Contrarrestando esas perspectivas utilitarias y del «capi-
tal humano» están los diferentes planteamientos teóricos de la
educación, así como las concepciones democráticas y libera-
doras de la AEA. Estos mantienen que la fuerza principal de la
educación es, paradójicamente, su aparente debilidad: sus propios
r ritmos, casi siempre lentos; el ensayo y los análisis del error; la
incertidumbre y la falta de instantáneos resultados espectaculares;
los procesos de diálogo, la sociabilidad y la participación en las
decisiones. Ésta es la razón de que los teóricos críticos contemplan
la educación democrática como algo incompatible con un tipo
completamente técnico de formación que no se basa en valores y
objetivos, sino que se centra exclusivamente en los medios, como
pasa con los fenómenos de la perforación y el adoctrinamiento, o
con todas las formas de condicionar a los seres humanos, sin im-
portar la agenda política, ideológica, económica o cualquier otra.

Esta guía del estudio tiene por objeto mostrar a los estudiantes algunos de los debates contemporáneos sobre las políticas públicas de la AEA, para proporcionar información teórica y marcos conceptuales de referencia que ayuden a entender e interpretar críticamente las estrategias europeas para la FC.

Se persigue esta meta a través de un esfuerzo en diálogo abierto con el lector: presentando argumentos, examinando tradiciones, interpretando conflictos y paradojas, reconociendo el hibridismo obvio y aceptando la complejidad y la dificultad de estudiar las políticas contemporáneas de la educación.

La literatura referenciada, los planteamientos teóricos estudiados, los conceptos movilizados y las referencias sistemáticas hechas a algunos de los más importantes documentos de la política son diseñados para asegurar que los lectores puedan comprender críticamente y seguir las interpretaciones de los autores. Siempre se deja a los lectores escoger sus itinerarios de aprendizaje y la razón política y educativa para llegar a sus propias conclusiones. Es para que los autores proporcionen las herramientas analíticas, discutan las varias concepciones y los modelos de la política social de la AEA, que indiquen críticas y que provoquen a veces intelectualmente a los lectores, de manera que puedan hacer sus opciones libremente y puedan discrepar con los argumentos presentados. Lo que no se pretendía era asumir una neutralidad axiológica de las posiciones de los autores; intentar hacerlo sería así imposible y produciría un engaño, o un esfuerzo por envolver en misterio la realidad y el trabajo académico de la sociología. No es posible analizar las políticas y las estrategias de la FC independientemente de nuestros propios planteamientos teóricos, cosmovisiones, valores y concepciones educativas. Los autores han intentado ser claros sobre sus valores y compartirlos abiertamente con los lectores en un esfuerzo por defender una concepción democrática, crítica y liberadora de la AEA. Pero su búsqueda principal no es conseguir el acuerdo del lector. Quieren lograr la comunicación y, en particular, contribuir al análisis crítico y autónomo de los lectores, a pesar de las conclusiones individuales, el acuerdo o la discordancia que puedan llegar a tener. Se pretende que los ejercicios y tareas al final de cada capítulo ofrezcan a los estudiantes la

oportunidad de afirmar sus valores, sus cosmovisiones, sus ideas educativas, además de apoyar el estudio auto-dirigido, individualmente y en grupos.

Se creyó así necesario explicar los conceptos básicos de la política europea de educación, analizar su evolución en las últimas décadas e indicar las varias concepciones y los significados diferentes que han estado adquiriendo en algunos de los más influyentes documentos de la política que circulan internacionalmente. El segundo capítulo comienza un análisis teórico que continúa a lo largo de los textos y se revisita en una mayor profundidad en los capítulos siguientes. Involucra un cambio que está lejos de ser simplemente semántico o relacionado con la terminología; es el cambio de la *educación al aprendizaje* en términos de política social. Este proceso de cambio conceptual es interpretado en términos de cambio de la política y es asociado con los diferentes conceptos del estado y con el papel del Estado nación en un contexto de globalización, la aparición de nuevas funciones sociales atribuidas al mercado y la sociedad civil y, además, la centralidad del estudiante individual. Implica resaltar las tensiones que surgen de la intervención de las varias agendas, los intereses y los actores sociales (por ejemplo las agencias internacionales, los actores institucionales trans- o supranacionales, el estado nación, el mercado del aprendizaje, la sociedad civil y las organizaciones no gubernamentales, ciertos grupos sociales y el individuo). También implica indicar los niveles en que actúan: el *nivel macro* (que implica, por ejemplo, la intervención del estado), o incluso lo que podría llamarse el *nivel mega* (los organismos internacionales y supranacionales) y el *nivel meso* (con una variedad de organizaciones) y finalmente el *nivel micro* (pequeños grupos y la interacción de actores individuales). Las relaciones entre los varios niveles que producen las políticas y las estrategias de la FC y los niveles del análisis empleados por el observador son cualquier cosa menos lineal. Como consecuencia, los simples sistemas de la causalidad o las interpretaciones sobredeterminadas (por ejemplo de los niveles *macro* y *mega* a los niveles *meso* y *micro*) están fuera de la cuestión. De hecho, es imposible hoy entender las estrategias europeas para la

FC sin examinar la creciente influencia de la Unión Europea y las agencias internacionales sobre los estados miembros, las organizaciones y los alumnos individuales. Pero esto no significa que se confina a los jugadores sociales mencionados a reproducir más o menos fielmente las orientaciones que los afligen, sin posibilidades de una relativa autonomía. Ni significa que las influencias son simplemente de arriba hacia abajo, ignorando la capacidad de los jugadores sociales para la interpretación y la recontextualización de las políticas y estrategias de la AEA. Las influencias son mutuas y en la dirección de abajo-arriba, también, incluso cuando se consideran las asimetrías del poder que caracterizan las relaciones entre los actores.

Esta perspectiva dialéctica se trata con más detalle en el capítulo 3, en el que los autores presentan una propuesta teórica para interpretar las estrategias de FC basadas en varios trabajos, sobre todo los estudios de Griffin (cf. 1999a, 1999b), Lima (cf. 2003, 2008) y Sanz Fernández (cf. 2006). Se describen tres modelos analíticos: el *modelo democrático-liberador*, la *modernización* y el *modelo del control del estado* y el *modelo de la gestión de los recursos humanos*. Ésta es una propuesta para que los dispositivos heurísticos apoyen la interpretación de las complejas y diversas políticas y estrategias de la FC. Cada modelo analítico debe contemplarse como una especie de construcción de «tipo ideal» en la tradición weberiana—es decir, como una constelación teórica de dimensiones congruentes que, en su forma pura, es muy difícil encontrar en la realidad social. Pero pueden encontrarse aproximaciones entre los modelos teóricos y los datos empíricos bajo análisis, con tal de que se tomen los tres modelos como un continuo y no como alternativas mutuamente exclusivas, como si su dimensión se hubiera confinado dentro de rígidos límites. Al contrario, el análisis acepta y favorece la búsqueda de interacciones complejas entre las distintas dimensiones que pertenecen a cada modelo analítico que podrían llevar a una transfertilización y a una hibridación. Como modelos que comprenden dimensiones teóricas, están potencialmente abiertos a la inclusión de nuevas dimensiones, inducidos por el análisis de la realidad empírica y siendo quizá el resultado de la aportación de los lectores, basada en el análisis de contextos reales de acción social.

El esfuerzo por aplicar los tres modelos analíticos propuestos previamente para estudiar las estrategias europeas para la AEA (Capítulo 4) y el papel de la UNESCO en las décadas últimas (Capítulo 5), así como la interpretación de las similitudes y las diferencias entre ellos, es la parte más importante de este trabajo y la más exigente para el lector; sin embargo, también es la más creativa. Debe apuntarse que los autores no están dándoles a los estudiantes un producto terminado por lo que se refiere a la interpretación; ni siquiera se centran en todos los actores de la política y en los documentos de la política más importantes que podrían escogerse. Hay contextos nacionales, regionales y locales, diferentes tradiciones culturales y educativas, dinámicas institucionales, movimientos sociales, así como opciones individuales que influenciarán poderosamente la manera que cada estudiante reaccionará a estos dos capítulos. Éste es también el por qué los autores esperan que los lectores harán un uso crítico de las herramientas analíticas y de las interpretaciones sugeridas que proponemos a lo largo del texto y que no limitarán su implicación a completar solamente los ejercicios y tareas proporcionadas al final de cada capítulo. Si los estudiantes leen los trabajos mencionados en el texto y si encuentran otros trabajos y documentos de la política que leer, entonces esto mejorará su capacidad para entender, diversificar sus perspectivas analíticas y para entender los datos de la investigación y las conclusiones que corroboren, profundicen, completen o incluso contradigan las interpretaciones dadas aquí.

Después de unos comentarios finales, la guía de estudio acaba con una lista de referencias y algunas conexiones que podrían ayudar a los estudiantes a profundizar en el tema y construir su propio camino a través de la miríada de posibilidades que hay allí fuera para ampliar su comprensión.

Si los lectores pueden encontrar su propio camino en el rico y multifacético mundo de la AEA y mejorar sus habilidades críticas, si pueden probar su creatividad en cuanto a una interpretación legítima teóricamente independiente y ahora y en el futuro toma parte en el interminable proceso educativo de *democratizar la democracia*, entonces las más grandes esperanzas de los autores se habrán cumplido.